



Universidade de Brasília

Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**O PAPEL DA RECUPERAÇÃO
NO PROCESSO AVALIATIVO NAS
SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Gilberto Alves Barbosa

Professora-orientadora Dra. Edileuza Fernandes da Silva
Professora monitora-orientadora Mestre Enilvia Rocha Morato Soares

Brasília (DF), maio de 2013.

Gilberto Alves Barbosa

**O PAPEL DA RECUPERAÇÃO
NO PROCESSO AVALIATIVO NAS
SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Professora-orientadora Dra. Edileuza Fernandes da Silva e da Professora monitora-orientadora Mestre Enilvia Rocha Morato Soares.

TERMO DE APROVAÇÃO

Gilberto Alves Barbosa

O PAPEL DA RECUPERAÇÃO NO PROCESSO AVALIATIVO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Dra. Edileuza Fernandes da Silva - FE/UnB/SEDF (Professora-orientadora)	Mestre Enilvia Rocha Morato Soares. – UnB/SEDF (Monitora-orientadora)

EAPE/SEDF
(Profa. Mestre – Vânia Leila de Castro Nogueira)

Brasília, 18 de maio de 2013.

DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho a minha esposa e filhos, cuja compreensão foi fundamental para o estudo realizado ao longo dos últimos meses. Somente a certeza da conclusão deste curso irá superar o tempo de convívio familiar que foi destinado para a execução do curso e deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Nesta oportunidade agradeço o zelo, a compreensão e muita ajuda recebida de nossos tutores no decorrer deste curso. As professoras-tutoras Fátima Roseli Dias Garzezi e Enilvia Rocha Morato Soares demonstraram neste período a importância que uma orientação clara, segura, concisa proporciona aos cursistas.

Mesmo com o profissionalismo demonstrado e as cobranças enérgicas (compreendo hoje a sua importância e necessidade), jamais deixaram de lado o aspecto motivacional, humano e sincero. Foram suas cobranças que evitaram que, por motivos diversos, desistisse desta grande empreitada pedagógica que foi o curso.

“Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

Cora Coralina

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de um estudo, que buscou compreender qual o papel ocupado pela recuperação das aprendizagens no processo avaliativo desenvolvido em uma turma de 7º ano (6ª Série) do ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa de uma escola pública do Distrito Federal. A investigação utilizou-se de uma abordagem qualitativa, cujos dados foram levantados por meio da aplicação de **questionários** aos alunos e à professora, participantes do estudo; de realização de **entrevistas** com os alunos e com a professora; de **observações de aulas** e da **análise de documentos** relacionados ao tema. As informações levantadas em campo foram analisadas à luz da teoria que fundamentou o estudo e concluiu que o processo de recuperação não tem conseguido alcançar seu objetivo maior de promover as aprendizagens dos estudantes por meio de intervenções que considerem as necessidades dos estudantes. Evidenciou ainda que os estudantes constituem um segmento ainda silenciado no contexto escolar, o que pode ser considerado um aspecto negativo diante das contribuições que poderiam ser por eles oferecidas.

Palavras-chave: Avaliação; Recuperação das Aprendizagens; Estudante.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
1.1 Retrospectiva do Pensamento Pedagógico Brasileiro.....	12
1.1.1 <i>Pedagogia tradicional</i>	13
1.1.2 <i>Pedagogia renovada</i>	13
1.1.3 <i>Pedagogia tecnicista</i>	13
1.1.4 <i>Pedagogia crítico social</i>	14
2. A AVALIAÇÃO.....	15
2.1 Avaliação: como é vista e conceituada.....	15
3. O QUE ESTABELECE A LEI SOBRE ENSINO, APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	20
3.1 Constituição Federal Brasileira.....	20
3.2 Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional.....	20
3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais.....	22
3.4 Leis que Regulamentam o Processo Avaliativo nas Escolas Públicas do Distrito Federal.....	22
3.4.1 <i>Resolução 01/2012 – CEDF</i>	22
3.4.2 <i>Regimento Escolar das Instituições da Rede Pública de Ensino - SEDF</i> ..	23
3.4.3 <i>Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal</i>	24
3.4.4 <i>Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica da SEDF</i>	25
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
4.1 Tipo de Pesquisa.....	27
4.2 Universo pesquisado.....	28
4.3 Instrumentos e procedimentos de pesquisa.....	29
5. ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS EM CAMPO.....	31
5.1 Questionário aplicado à professora:.....	31
5.2 Questionário aplicado aos alunos:.....	35
5.3 Observações:.....	38
5.4 Análise dos registros avaliativos:.....	39

CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICE 1	47
APÊNDICE 2	51

APRESENTAÇÃO

Ao longo dos últimos anos, o exercício do magistério em algumas instituições de ensino da rede pública de ensino do Distrito Federal, me oportunizou presenciar e vivenciar várias situações ocorridas em função de diferentes concepções e práticas que encontramos sobre o processo avaliativo dos alunos.

Sempre me chamou a atenção o fato de que os instrumentos utilizados para avaliar eram aplicados, devidamente corrigidos pelos professores e devolvidos aos alunos. Bimestres e bimestres o processo se repetia, muitas vezes envolvendo os mesmos alunos que não conseguiam obter o rendimento mínimo necessário. Eu também não conseguia e ainda não consigo perceber como ocorria/ocorre de fato esse processo, uma vez que muitos dos estudantes que dele participam não conseguem obter a nota mínima estabelecida legalmente para serem aprovados/as.

Outro aspecto que me inquieta em relação ao processo de recuperação da aprendizagem, é que grande parte dos envolvidos nesse trabalho muitas vezes desconhecem os procedimentos adequados para esse trabalho e até mesmo a fundamentação legal que norteia as práticas avaliativas nas escolas da rede pública de ensino do DF.

Por esse motivo é que esta pesquisa abordou o assunto, investigando uma turma do sétimo ano de escolaridade de um Centro de Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal. O intuito é refletir sobre a problemática a partir de um trabalho investigativo empírico pautado no arcabouço teórico que fundamenta o tema e contribuir para as discussões sobre o assunto a partir das seguintes questões: Que papel ocupa a recuperação das aprendizagens no processo avaliativo desenvolvido por uma professora de Língua Portuguesa em uma turma de 7º Ano do ensino fundamental, de uma escola pública do Distrito Federal? Como ocorre o esse processo? Qual seu principal objetivo: recuperar notas ou aprendizagens? Que instrumentos são utilizados nesse processo e quais são e como são realizados os registros desta atividade?

Responder a esses questionamentos exigiu um trabalho investigativo (empírico e bibliográfico) norteado pelo objetivo **central** de *analisar como o processo de recuperação das aprendizagens se insere na avaliação desenvolvida em uma*

turma de 7º ano (6ª Série) do ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa de uma escola da rede pública do Distrito Federal.

E pelos seguintes objetivos específicos:

- ✓ Analisar a legislação escolar que regulamenta a recuperação das aprendizagens das escolas públicas do Distrito Federal;

- ✓ Compreender como se desenvolve a recuperação das aprendizagens dos alunos da turma colaboradora do estudo, incluindo os instrumentos e procedimentos utilizados nesse processo;

- ✓ Analisar as potencialidades e fragilidades do processo de recuperação para o avanço das aprendizagens dos estudantes da turma investigada.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa teve início a partir de uma revisão da bibliografia existente sobre o assunto e selecionada pelo autor (anexo), pela análise das Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica, instituída pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e da legislação federal e local vigentes.

Para que os objetivos do estudo fossem alcançados, fez-se necessário realizar uma abordagem dividida em tópicos, a saber: a) retrospecto histórico do processo educacional brasileiro; b) análise do pensamento pedagógico brasileiro sobre o tema avaliação e recuperação da aprendizagem escolar; c) leis que regem a educação em nível nacional; e por fim c) diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas públicas do Distrito Federal.

1.1 Retrospectiva do Pensamento Pedagógico Brasileiro

Entender questões relacionadas à organização escolar atual, incluindo os modos de avaliar os estudantes, requer um breve retrospecto histórico a fim de conhecer os pensamentos que predominaram e influenciaram a educação brasileira em diferentes períodos.

Desde os primórdios da colonização brasileira que o setor educacional vem sofrendo influências externas e internas¹ trazendo reflexos², às vezes imediatos, sobre o agir e interagir no processo de ensino e aprendizagem. Por se tratar de tema exaustivamente tratado em várias e relevantes obras de eminentes educadores³ e

¹ As influências externas são provenientes de pesquisas realizadas por eminentes educadores internacionais como Gramsci (Pensamento Pedagógico Socialista), Dewey e Piaget (representantes do Escolanovismo) e Bordieu-Passeron (representante do pensamento crítico). Dentre os pensadores brasileiros podemos citar Paulo Freire, Maurício Tragtenberg, Demerval Saviani, entre outros.

² Estes reflexos são traduzidos por mudanças nas propostas pedagógicas da SEDF ou em sua forma de condução do trabalho pedagógico. Como exemplo podemos citar que 1986 a proposta pedagógica existente na SEDF (antiga FEDF) era fundamentada na Teoria Crítico Social dos Conteúdos, cujos expoentes eram, entre outros, Demerval Saviani e José Carlos Libâneo. Já em 1995 os trabalhos pedagógicos, notadamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seguiam os pressupostos defendidos por Emília Ferrero.

³ GADOTTI, Moacir. Histórias das Ideias Pedagógicas (Ática, 2009). LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública – A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (Loyola, 1990).

por não ser exatamente o objeto desse estudo, faremos apenas um resumo caracterizando cada um dos momentos pedagógicos vividos pela comunidade escolar brasileira, uma vez que eles proporcionaram a fundamentação pedagógica necessária para as práticas avaliativas existentes.

1.1.1 Pedagogia tradicional

Era a proposta educacional do início de nossa colonização e durou até meados do século XIX, em que a figura central do processo educativo era o professor, que detinha o poder de transmitir os conteúdos, que eram fixos, rigidamente sequenciados, expostos de forma oral onde a memorização era privilegiada. Neste processo a avaliação media a quantidade de informações que eram memorizadas. Quem não conseguia obter o mínimo necessário era reprovado. Prática esta que ainda persiste em muitas instituições nos dias atuais.

1.1.2 Pedagogia renovada

Veio em contraposição à corrente anterior, tendo surgido por volta de 1920, com uma proposta de ensino centrada no aluno. Os escolanovistas, como ficaram conhecidos, apregoavam o desenvolvimento da aprendizagem por intermédio da experimentação e a partir dos interesses do aluno.

Os alunos eram dispostos em grupos, e o professor devia circular entre eles procurando facilitar a aprendizagem de todos.

1.1.3 Pedagogia tecnicista

Surgida a partir de 1960, num momento político nacional que buscava o “desenvolvimentismo”⁴ (grifo nosso), esta corrente pregava, de maneira geral, que era possível estabelecer para cada conteúdo a ser aprendido, uma técnica específica.

⁴ É o termo utilizado para identificar as políticas econômicas baseadas na meta de crescimento da produção industrial. (Koshiba, Luiz. Acessado em <http://www.culturabrasil.org/desenvolvimentismo.htm>, no período de 20 a 30/11/2012).

As atividades pedagógicas seguiam técnicas previamente programadas e os alunos as realizavam, de forma mecânica, a partir de atividades estabelecidas pelos professores.

O professor era visto como um especialista que iria ajudar os alunos a partir de manuais de orientações e procedimentos que nada mais eram do que a utilização de técnicas elaboradas por especialistas.

A avaliação tinha como objetivo verificar se os objetivos propostos eram realmente cumpridos.

1.1.4 Pedagogia crítico social

Intensificada e trabalhada a partir do início dos anos 80, concomitante com os novos ares democráticos que respirava nosso país, em função da primeira eleição democrática após o período da ditadura militar.

Os temas sociais e políticos serviam de recursos motivadores para a aprendizagem, uma vez que o objetivo final era que o aluno pudesse, a partir de sua interpretação e experiência, intervir sobre sua realidade social e modificá-la segundo seus interesses.

Podemos dizer que, mesmo com “ranços e avanços” (expressão cunhada por Demo, 1997), é a corrente pedagógica que tem ditado o norte educacional nos últimos anos no Distrito Federal.

Libâneo (1990), um dos expoentes desta corrente pedagógica, propõe unir a teoria, fundamentada em pesquisas cientificamente embasadas, ao trabalho pedagógico, prático, do professor em sala de aula, produzir um conteúdo vivo, redimensionando a prática pedagógica e promovendo não apenas a democratização no interior da escola, mas que seja também o elemento que irá proporcionar rupturas no modelo capitalista de sociedade existente, mudando assim também a concepção de educação e sociedade no futuro.

2. A AVALIAÇÃO

Aqui damos continuidade ao nosso trabalho de revisão da fundamentação teórica, que por motivo de organização, dividiu-se abordando inicialmente as questões pedagógicas e posteriormente a fundamentação legal. A análise das obras de vários autores que tratam do tema avaliação e da recuperação da aprendizagem escolar proporcionará não apenas uma visão didática do tema, mas uma fundamentação que possibilite compreender o assunto com a complexidade e a profundidade que o tema requer.

2.1 Avaliação: como é vista e conceituada

Por se tratar de um componente do processo avaliativo, a análise da recuperação das aprendizagens dos estudantes hoje vivenciado nas escolas do Distrito Federal implica na necessidade de compreender a própria avaliação, o que será apresentado a seguir, a partir do que pensam sobre o assunto alguns dos principais pesquisadores educacionais.

Santos (2005) conceitua a avaliação como “um julgamento de atividades escolares que acontecem no processo de ensino-aprendizagem” com o objetivo de “formar um juízo de valor sobre o desempenho do aluno”. O autor (idem) esclarece que essa avaliação é validada por meio do uso de instrumentos com o objetivo de verificar a condição em que se encontra o aluno. Aqui cabe esclarecer que formar um juízo de valor é estabelecer como é o aluno, em que nível de aprendizagem ele se encontra.

Santos (ibidem) acrescenta ainda que este processo não deve ocorrer de modo isolado, mas deve ser parte de um processo que subsidiará a “correção de rumos” (grifo nosso) objetivando o sucesso escolar. Considera ainda que as várias práticas avaliativas existentes no processo de ensino são válidas, importando sim, a leitura que é feita dos resultados demonstrados.

Já Vasconcellos (2000), em sua obra, ousadamente compara a avaliação feita em grande parte das escolas brasileiras a um entulho: alguém o colocou lá,

sabemos que ele existe, é real, aumenta a todo instante, mesmo que ninguém assuma que contribua para isto. Mas assim como um entulho tem gente que tira e sabe como tirar proveito dele. Refere-se ainda à avaliação como um monstro que só tem servido para levar o “fazer pedagógico” (grifo nosso) a reproduzir as graves distorções existentes no seio das classes sociais.

Nesta mesma obra, Vasconcellos (idem) apresenta o que chama de “Tese do Absurdo”, explicando que as escolas apresentam em seus Projetos Político Pedagógicos, princípios revolucionários que objetivam a mudança das relações entre os membros da escola ao mesmo tempo em que insiste em manter e valorizar uma avaliação centrada apenas no resultado obtido pelo aluno, onde não importa as condições em que isto aconteceu. E acrescenta que a escola sequer usa a avaliação como “*momento de reajuste*” (VASCONCELLOS, 2000).

Insistindo em seu ponto de vista, Vasconcellos (idem) afirma que a atual avaliação passa por problemas das mais variadas origens e o importante é aceitar esta situação e passar, gradativamente, mas de imediato, a trabalhar em sua solução. O autor (ibidem) entende que é importante desmistificar a responsabilidade solitária do professor, mas ao mesmo tempo imputar-lhe doses de responsabilidade. Afirma ainda que após um período de “democratismo pedagógico” (grifo nosso), o professor voltou a enxergar a avaliação, como um instrumento de coerção, de poder sobre o aluno e sua família.

Finalmente nesta obra, Vasconcellos (2000) propõe desmembrar o processo avaliativo e passo-a-passo resolver os problemas apresentados na escola. Além do desmembramento do processo, ele indica a discussão pelo coletivo da escola como uma forma a ser adotada para a resolução dos problemas relacionados à avaliação.

Nesse contexto, Luckesi (2003) tem seu papel de destaque, não apenas pela qualidade de suas obras e concepções adotadas ao longo dos anos, mas pelo tempo em que vem se dedicando a este estudo: mais de cinco décadas. Já viu, vivenciou e analisou grande quantidade de instrumentos e procedimentos avaliativos.

Na obra intitulada Avaliação da Aprendizagem na escola – reelaborando conceitos e recriando a prática (2003) o autor procura extrapolar o campo conceitual da avaliação – embora não exclua essa abordagem -, procurando solucionar os

problemas que a envolvem, por meio da operacionalização do processo avaliativo. Ele busca, a partir de práticas avaliativas hoje existentes, fazer uma revisão conceitual e aproveita para inserir a avaliação como parte integrante e indissociável do Projeto Político Pedagógico das escolas.

Em defesa de formas mais avançadas de avaliar, Luckesi (2003) afirma que as práticas avaliativas atuais refletem um comodismo e certo comprometimento em manter o status quo do princípio de nossa história: uns mandam, outros executam! Não há o questionamento e os porquês necessários às mudanças sociais.

Ainda no decorrer desta mesma obra, o autor (idem), assim como outros autores, vê a necessidade da coexistência dos vários tipos e procedimentos avaliativos. Contudo questiona o local de sua aplicação (a escola), bem como que análise é feita e que uso é dado aos resultados obtidos.

Por fim, Luckesi (ibidem) propõe a mudança do processo avaliativo a partir da mudança da postura pedagógica do professor e de sua aula. Indica que o melhor caminho para isto é um planejamento minucioso, mas exequível, de todas as etapas pelas quais passa a avaliação da aprendizagem escolar.

Villas Boas (2008) ressalta sabiamente no decorrer de sua obra, a importância do termo *formativa* quando se refere ao processo de ensino e aprendizagem, mas especialmente quando diz respeito ao tema avaliação.

Coordenadora um de um grupo de pesquisa⁵ muito bem estruturado que tem como finalidade discutir e pesquisar o processo avaliativo educacional, a autora (idem) reconhece a importância dos estudos científicos que vem sendo realizados sobre a avaliação das aprendizagens, mas que, segundo ela, ainda se encontram dissociados da prática e, por esse motivo, não tem resolvido os problemas existentes.

Assertivas como esta nos permite inferir que os aspectos avaliativos formativos citados no Texto Constitucional (BRASIL, 1988), na LDB (BRASIL, 1996) e em outros dispositivos legais que tratam da avaliação escolar parecem estar ainda esquecidos e sendo substituídas práticas que se ocupam de questões meramente técnicas.

⁵ Grupo de Pesquisa, Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA, criado em 2000, formado por professores universitários (UnB) e professores da Educação Básica (SEDF) e coordenado pela profa. Benigna Maria de Freitas Villas Boas.

Na obra intitulada *Virando a Escola do Avesso por meio da Avaliação* (2008), Villas Boas propõe, a partir de experiências próprias e de colegas e com base em leituras e estudos realizados propõe uma revolução no interior da escola. Atraído pelo título da obra o leitor é instigado pela curiosidade e levado a fazer uma leitura desprovida de preconceitos.

Chama a atenção, logo de início da obra dois instrumentos ou procedimentos avaliativos que a autora vem defendendo nos últimos anos: a autoavaliação pelo aluno e a elaboração de relatórios e pareceres por professores e coordenadores, que em nossa compreensão deve ser uma obrigação inicial dos gestores, contudo, evitando e esclarecendo quanto aos aspectos relacionados ao ranqueamento escolar existente.

Villas Boas (2008) inicia seu trabalho questionando a repetência dissimulada existente em nossas escolas e argumentando que essa prática, aliada ao aumento considerável de alunos que estão ingressando na escola e na sala de aula, agrava cada vez mais o problema. Para ela “*a reprovação tornou-se normal*” (Villas Boas, 2008:13).

A autora (Villas Boas, 2008) recorre a renomados autores para explicar o porquê e como isto começou e “acabou ficando pé” (grifo nosso). Constata, com certa tristeza que, com o afã de minimizar os problemas existentes, os gestores educacionais da época (1921) importaram soluções⁶ de outras nações, esquecendo as peculiaridades e características nacionais e regionais. Uma prática que ainda se percebem em nosso meio, mas em avançado estágio de extinção.

Villas Boas (2008) afirma ainda que, em determinado momento político brasileiro⁷, procurou-se valorizar, em demasia, os títulos acadêmicos recebidos, não importando a maneira como foram obtidos. Mas ressalta que é uma tendência que está sendo superada, notadamente no campo educacional.

Villas Boas (2008) questiona as avaliações externas que vem ocorrendo ultimamente, não pela sua existência, mas pelo caráter que vem sendo dado aos resultados apresentados, chegando mesmo a um ranqueamento entre as escolas.

⁶ Durante a Conferência Interestadual de Ensino Primário (1921), o diretor geral do ensino, Sr. Oscar Thompson, recomendou a “promoção em massa”, adotada na época pela Grã-Bretanha.

⁷ Prática comum nas décadas de 1920/30.

Villas Boas (2008) aborda ainda nessa obra com muita propriedade, em assunto espinhoso que é a evasão escolar, chegando à triste conclusão de que isto ocorre em função da desmotivação existente no interior da escola, onde, principalmente os adolescentes, não entendem o que lhes era passado e também por acharem os professores “chatos” não conseguiam encontrar motivos e atração para continuar seus estudos.

Depois de traçar um panorama histórico educacional brasileiro, a autora discorre sobre alguns procedimentos que acredita serem altamente válidos para motivar o processo avaliativo e faz um convite: ressignificar a prática pedagógica, tornando a avaliação um processo “a serviço da aprendizagem do aluno, formando-o para ser protagonista do processo de aprendizagem e tornar-se um cidadão.” (Villas Boas, 2008, p. 136).

É com base no pensamento dos autores supracitados, bem como outros listados no decorrer do presente texto, que se encontra alicerçada a compreensão do processo avaliativo que será considerada nesse estudo, a fim de compreender o processo de recuperação das aprendizagens que vem sendo desenvolvido no âmbito das escolas da rede pública do DF, e contribuir para repensá-lo e, quem sabe, transformá-lo em uma prática exitosa no interior da escola.

3. O QUE ESTABELECE A LEI SOBRE ENSINO, APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.

Qualquer tendência que prevaleça no campo educacional brasileiro tem o seu suporte legal estabelecido nos vários dispositivos que será, de forma resumida, abordada a seguir.

3.1 Constituição Federal Brasileira

O arcabouço legal que dá suporte às ações educacionais são os princípios estabelecidos no capítulo terceiro, título oitavo, de nossa Carta Magna, promulgada e estabelecida em 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VII - garantia de padrão de qualidade (CF, 1998).

Estes dois artigos refletem, em grande parte, o pensamento de educadores brasileiros que fizeram parte integrante da Assembleia Nacional Constituinte bem como de vários movimentos sociais que enviaram suas contribuições em defesa de uma educação pública, gratuita e de alta qualidade.

3.2 Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional

Inspirada e mantendo os ideais educacionais estabelecidos na carta constitucional de 1988, e após mais de uma década em tramitação no Congresso Educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional – LDB – busca dar uma caráter uno à educação brasileira, bem como estabelecer alguns princípios norteadores que deverão ser seguidos pelos estados e municípios brasileiros.

O estabelecido nos incisos II, X e XI do artigo terceiro da referida lei, traz impacto direto às práticas educacionais que ocorrem no interior da escola.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

...

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

...

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996)

A recuperação da aprendizagem é enfaticamente instituída no inciso V do décimo segundo artigo da lei, bem como nos incisos III e IV do décimo terceiro artigo:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

...

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; (BRASIL, 1996).

Quanto à apuração do rendimento escolar, a LDB estabelece em seu capítulo segundo, artigo 24, inciso cinco, que trata das disposições gerais para a educação básica:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (Lei 9394/96).

Diversas leis e outros dispositivos legais⁸ vieram complementar e “aclarar conceitos” (grifo nosso) estabelecidos não só na Constituição Federal como também na Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional.

⁸ PCN-Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, MEC: 1998), Parecer CEB/CNE 05/1997 (Brasil, CEB/CNE: 1997).
Parecer CEB/CNE 12/1997 (Brasil, CEB/CNE: 1997).

3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental vieram dar uma “reorientação curricular” (MEC, 1998, p. 9) e servir de apoio às discussões que deveriam ocorrer na escola por ocasião da discussão de seu projeto político pedagógico.

Considerando o esclarecimento didático necessário à organização do trabalho pedagógico de sala de aula, foram ainda estabelecidos nesse documento os “critérios de avaliação” (MEC, 1988, p. 80-81) a serem utilizados a partir do desenvolvimento dos conteúdos propostos e trabalhados em cada etapa escolar.

É importante assinalar que os critérios de avaliação, expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, representam as aprendizagens essenciais ao final do ciclo e possíveis à maioria dos alunos submetidos às condições de aprendizagem propostas.

Os critérios não expressam todos os conteúdos que foram trabalhados no ciclo, mas apenas aqueles que são fundamentais para que se possa considerar que um aluno desenvolveu as capacidades previstas de modo a poder continuar aprendendo no ciclo seguinte, sem que seu aproveitamento seja comprometido. (PCN, 1998)

Podemos considerar que neste dispositivo legal é proposta uma nova concepção de avaliação, não considerando apenas o aluno responsável pelo seu sucesso ou fracasso, mas estabelece que a avaliação sirva para orientar e reorientar as intervenções pedagógicas necessárias.

3.4 Leis que Regulamentam o Processo Avaliativo nas Escolas Públicas do Distrito Federal

No Distrito Federal o processo de avaliação do ensino e aprendizagem é normatizado por vários dispositivos legais, que buscam seguir os princípios legais e filosóficos estabelecidos na legislação nacional. Vamos ver o que cada um deles traz sobre o tema:

3.4.1 Resolução 01/2012 – CEDF

A Resolução 01/2012, datada de 11 de setembro de 2012 é o dispositivo legal mais recente e atualizado que versa e normatiza o processo de avaliação no Distrito

Federal, uma vez que ele estabelece normas para todo o sistema de ensino do DF, observado o disposto na Lei 9394/1996 (LDBEN) e suas alterações posteriores.

O tema **avaliação** é tratado com importância ímpar, uma vez que lhe é dedicado um item da referida resolução. O artigo 160 da Resolução 01/2012 (CEDF, 2012) ⁹ estabelece que princípios a avaliação do estudante deve observar e o artigo 162 estabelece os princípios da recuperação de estudos.

*Art. 160. Na educação básica, a avaliação do rendimento do estudante deve **observar**:*

*I - **avaliação no processo, contínua, cumulativa e abrangente, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos na formação e no desempenho do estudante;***

*II - **prevalência dos resultados obtidos pelo estudante no decorrer do período letivo sobre provas ou exames finais, quando previstos;***

...

...

Art. 162. No Sistema de Ensino do Distrito Federal, a recuperação de estudos é direito do estudante e obrigação da instituição educacional, a ser disciplinada nos documentos organizacionais da instituição educacional.

Parágrafo único. Os dias estabelecidos especificamente para a recuperação de estudos não são considerados letivos para cômputo do mínimo obrigatório, devendo-se, entretanto, registrar os procedimentos didáticos realizados durante esse período.

Podemos observar que, a exemplo de outros dispositivos legais, também o Distrito Federal busca estabelecer a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos em seus procedimentos avaliativos. Contudo, esta garantia somente se efetivará se os instrumentos e os procedimentos de avaliação forem adequados às situações e momentos de aprendizagem vividos ao longo do processo.

3.4.2 Regimento Escolar das Instituições da Rede Pública de Ensino - SEDF

O Regimento Escolar das Instituições da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal é outro instrumento normativo da educação no âmbito desta localidade, pois **“constitui documento orientador às práticas que permeiam o cotidiano escolar...”** (SEDF, 2009)

A avaliação é tratada no Capítulo XIII do referido documento, assim como a recuperação da aprendizagem que consta na Seção VI desse mesmo dispositivo, com dez artigos dispondo sobre o tema.

⁹ Conselho Estadual de Educação do Distrito Federal

Art. 135. A avaliação constitui elemento indissociável do processo educativo e visa acompanhar, orientar, regular e redirecionar o trabalho educativo.

Parágrafo único. Os docentes deverão explicitar aos alunos e pais ou responsáveis os critérios para a avaliação do rendimento escolar, bem como a pontuação definida para cada instrumento ou procedimento avaliativo.

Art. 136. A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem observará os seguintes critérios:

...

V - recuperação para aluno com baixo rendimento escolar, com destaque para recuperação paralela e contínua inserida no processo de ensino e de aprendizagem;

Art. 167. A recuperação, de responsabilidade direta do professor, sob o acompanhamento da Direção da instituição educacional e da Diretoria Regional de Ensino, com o apoio da família, destina-se ao aluno com aproveitamento insuficiente, considerando o sistema de avaliação adotado neste Regimento Escolar.

Fechando o conjunto de dispositivos legais que norteia a educação no Distrito Federal, uma vez mais tratando do tema avaliação da aprendizagem escolar, a SEDF busca dar um norte e unificar em seu território, as práticas avaliativas que ocorrem no interior das escolas públicas.

Ao subsidiar as instituições de ensino, os dispositivos legais demonstram claramente que a responsabilidade da avaliação tem caráter solidário: de um lado a instituição de ensino e seus professores e de outro, a família. Isto pode ser traduzido como o estabelecimento de um contrato didático entre escola e família.

Esta visão é importante, pois desmistifica o poder inquestionável que até então tinha o professor sobre o seu aluno. Cada seguimento pode e deve fazer a orientação naquilo que lhe cabe segundo o estabelecido no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino a qual esteja vinculado, uma vez que o sucesso almejado é objetivo e responsabilidade de todos os atores.

3.4.3 Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

As Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (GDF, 2008) constitui outro documento normativo para as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, instituído para o período de 2009/2013 e apresenta as

diretrizes norteadoras voltadas para uma educação que priorize os princípios da qualidade e da equidade, ou seja, uma educação aberta a

novas experiências, a novas maneiras de ser, a novas ideias, para conviver com as diferenças, para educar para a autonomia, a eficácia e a eficiência com foco no sucesso escolar do aluno. (SEDF, 2008, p. 8).

Portanto, as mais de 100 páginas do documento contêm os princípios que devem dar o norte à educação do Distrito Federal, facilitando o entendimento de pais, professores, alunos e funcionários técnico-administrativos acerca do referencial pedagógico que irá nortear o trabalho nas instituições de ensino no período estabelecido.

A avaliação do processo ensino aprendizagem ocupa um capítulo à parte neste documento e nele está estabelecido que

A avaliação é um elemento indissociável do processo educativo, que possibilita ao professor definir critérios para replanejar as atividades e criar novas situações que gerem avanços na aprendizagem do aluno. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar o trabalho educativo. (SEDF, 2008, p. 89).

Aqui é feito mais uma vez, o convite para que o professor estabeleça em seu cotidiano uma prática de ação-reflexão-ação. Isto é, a avaliação deixa de ser um ato isolado, um fim em si mesmo, passando a instrumento reorientador da prática pedagógica, visando sempre o sucesso escolar do aluno.

3.4.4 Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica da SEDF

A elaboração das Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica do Distrito Federal levou em consideração a trajetória das concepções de avaliação existentes no sistema de ensino e suas recentes transformações e exigências de mudanças. ... Concluímos que a avaliação deve favorecer a socialização, integrando o grupo, mas também salientar as diferenças individuais que preparam os alunos, segundo suas competências particulares, para atividades específicas e gerais da vida. (SEDF, 2008, p.39)

Em seis capítulos, as diretrizes abordam a avaliação desenvolvida em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as Diretrizes de Avaliação (SEDF, 2008) procurando, de forma acadêmica e fundamentada nos principais autores que discorrem sobre o processo avaliativo do aluno, dar um fim às diversas concepções

e práticas existentes nas instituições de ensino, conforme menciona o segundo parágrafo, da página 90 das Diretrizes Pedagógicas¹⁰.

Considerando sua inquestionável importância no bojo do processo de ensino e de aprendizagem e o grande número de “pensamentos pedagógicos”¹¹ que tratam do assunto, o Governo do Distrito Federal, a partir de estudos realizados no decorrer do ano de 2008 e anteriores, resolveu tentar unificar¹² a prática avaliativa no âmbito das escolas públicas sob a sua orientação, estabelecendo a avaliação formativa será a abordagem proposta pela SEDF.

¹⁰ GDF, SEDF: Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: 2008.

¹¹ GDF, SEDF: Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: 2008.

¹² GDF, SEDF: Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: 2008, p.90

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de compreender como ocorre o processo de recuperação das aprendizagens dos estudantes de uma turma de 7º Ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, foi realizada uma pesquisa empírica¹³, por meio de uma abordagem qualitativa, cujas informações levantadas em campo foram analisadas à luz do arcabouço teórico que fundamentaram o estudo.

A opção por essa forma de abordagem baseou-se em Martins Junior (2008), quando afirma que a abordagem qualitativa consiste “em buscar a compreensão particular daquilo que se está investigando, não se preocupando com generalizações, princípios e leis”. Estando, portanto, em consonância com os objetivos dessa pesquisa.

A bibliografia utilizada para respaldar a análise dos dados contou, além dos trabalhos científicos já realizados sobre a temática em estudo, com a legislação escolar vigente¹⁴ sobre a recuperação das aprendizagens.

O campo de pesquisa foi uma instituição pública de ensino do Distrito Federal, onde foram coletados dados junto aos interlocutores diretamente envolvidos e especificados a seguir:

4.1 Tipo de Pesquisa

Em decorrência do objeto de estudo, da dinâmica presente no interior das escolas e da complexidade das relações de trabalho entre os membros da comunidade escolar, foi realizado um estudo de caso que, segundo Ruiz, “consiste na observação dos fatos tal qual como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e registros das variáveis presumivelmente relevantes para estudos ulteriores”. (Atlas, 1979) O estudo de caso se mostrou, portanto, adequado à realização do presente estudo.

¹³ Pesquisa empírica é uma abordagem dedicada a codificar a face mensurável da realidade social (DEMO, apud ANDRADE, Maria Margarida de. ATLAS, 1999).

¹⁴ Os principais dispositivos legais utilizados são: Lei 9394/1996 (LDBEN), Leis nacionais Complementares, e a legislação escolar utilizada no âmbito do Distrito Federal.

4.2 Universo pesquisado

O lócus principal da pesquisa foi uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental, formada por 36 (trinta e seis alunos), sendo 12(doze) alunos do sexo masculino e 24(vinte e quatro) do sexo feminino. A escolha desta turma, entre as outras sete do mesmo nível de ensino, foi em decorrência da análise do rendimento escolar apresentado ao longo do ano letivo de 2012, comparado ao rendimento escolar obtido em 2011.

Após uma breve análise dos resultados do primeiro bimestre letivo de 2012 e em conversa informal com a professora da turma, percebeu-se que os alunos demonstraram que o conteúdo anteriormente estudado não havia sido bem apreendido, apesar de terem avançado em seus estudos.

Uma hipótese levantada foi de que havia a possibilidade de que o déficit apresentado surgiu em decorrência da não fixação de conteúdos essenciais ao prosseguimento dos estudos, apesar de terem sido objeto de avaliação a que foram submetidos os alunos.

A pesquisa teve como foco principal de análise o componente curricular Língua Portuguesa. Foi escolhido por se tratar de um componente que permeia e se articula aos demais podendo, assim, influenciar no desempenho escolar geral dos estudantes. A professora pesquisada, responsável pelo ensino de Língua Portuguesa na turma, foi convidada em função de sua disponibilidade em participar da pesquisa e, por meio de sondagem preparatória, mostrar-se sensível aos questionamentos feitos. Trata-se de um profissional com formação superior em Letras – Língua Portuguesa, com especialização (Literatura Brasileira) em sua área de atuação. Conta com mais de quinze anos de docência, já tendo atuado em todas as séries/anos finais do ensino fundamental e também no ensino médio.

O local da pesquisa foi um Centro de Ensino Fundamental que atua, no turno matutino, com oito turmas do 6º Ano (5ª Série) e sete do 7º (8ª Série), totalizando aproximadamente 500 (quinhentos) alunos, escolhido em função do pesquisador ali exercer a atividade de professor e estar, temporariamente, atuando na função de coordenador da área de Linguagens, o que facilita o acesso às dependências da

escola, aos documentos consultados e até mesmo à sala de aula da turma colaboradora do estudo.

4.3 Instrumentos e procedimentos de pesquisa

Fundamentado em Appolinário (2004), Martins (2010) e Moroz (2006), foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos para o levantamento de informações: **Questionários** aplicados aos alunos e à professora, participantes do estudo; **Entrevistas** com os alunos e a professora; **Observações** de momentos de aulas em que foram desenvolvidas atividades de recuperação e **Análise de documentos** relacionados ao processo de avaliação e recuperação das aprendizagens dos estudantes, tais como o boletim dos alunos e o relatório geral do rendimento escolar de cada turma.

A opção por tais instrumentos/procedimentos para o levantamento das informações para a pesquisa deu-se a partir das definições atribuídas a cada um deles pelos pesquisadores supracitados.

Segundo Appolinário (2004) **questionário** é uma técnica estruturada para coleta de dados que possibilita envolver um número maior de interlocutores. Martins (2010) acrescenta que é um instrumento que permite tanto a elaboração de perguntas abertas (possibilita ao entrevistado dar uma resposta descritiva), quanto fechadas (tipo teste) sem a possibilidade de o entrevistado alongar em sua resposta.

No que se refere à **entrevista**, Martins (2010) a define como uma técnica que permite a comunicação oral entre o entrevistador-pesquisador e o entrevistado-informante. O autor (2008) acrescenta ainda que esta técnica permite a obtenção dos dados na hora.

Quanto à **observação é ainda** Martins (2010) quem afirma que é uma técnica importante, pois possibilita ao pesquisador acompanhar o comportamento do entrevistado, seus atributos pessoais e também o seu relacionamento interpessoal.

Em relação à **análise documental** pode-se afirmar que se trata de importante procedimento para qualquer pesquisa, uma vez que possibilita a utilização de registros de “situações que ocorrem no passado, seja afastado ou recente”. (Moroz,

2006). Além de serem fontes confiáveis, os registros existentes fornecem pistas e permitem ao investigador o exercício dedutivo e indutivo do que possa estar ocorrendo.

Pelo exposto, é possível inferir que os procedimentos escolhidos para a realização da investigação permitiram uma maior compreensão do processo de recuperação da aprendizagem realizado na escola colaboradora do estudo.

Os dados foram coletados no decorrer dos meses de novembro e dezembro/2012 e fevereiro/2013, e analisados concomitantemente ao trabalho desenvolvido.

5. ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS EM CAMPO

Como já foi mencionado, os dados coletados foram analisados em uma perspectiva qualitativa, buscando interpretá-los com base na teoria que alicerçou o estudo.

Devido a fatores como tempo disponível para realização da pesquisa, disponibilidade da professora e dos estudantes e respeito à sistemática de organização da escola, optou-se por aplicar o questionário dentro das condições oferecidas pela instituição. Por esse motivo, para a aplicação do questionário aos alunos foi utilizado um momento em que os alunos estavam sem professor (horário vago). No caso do professor, o questionário foi aplicado em seu horário de coordenação pedagógica. Ambos os instrumentos foram elaborados com “questões fechadas”¹⁵.

Tanto a professora quanto os estudantes que se dispuseram a colaborar com o estudo foram esclarecidos quanto ao fato de que se tratava de uma pesquisa de caráter exclusivamente acadêmico e que eles não precisariam se identificar no instrumento a fim de preservar suas identidades. Vale ainda ressaltar que os alunos foram autorizados pelos pais ou responsáveis legais para participar desse processo.

A análise das respostas dos referidos interlocutores evidenciou os seguintes resultados:

5.1 Questionário aplicado à professora:

Ao ser questionada (Apêndice 1, item 8) acerca de seu conhecimento sobre os documentos norteadores do processo avaliativo no Distrito Federal, ela

- a. *Afirmou conhecer as Diretrizes Pedagógicas (2009-2013) e também as Diretrizes de Avaliação da SEDF (2008), e apenas as linhas básicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e de outros dispositivos legais de caráter nacional.*

¹⁵ Questões fechadas segundo Santos (1998) são questões cuja resposta já é predeterminada, evitando assim grandes distorções nas respostas.

A resposta da professora permite inferir que, mesmo considerando a sua formação e sua experiência profissional, há ainda desconhecimento, por parte dela, de dispositivos legais que poderiam auxiliar sua prática avaliativa, em especial o processo de recuperação das aprendizagens dos estudantes sob sua responsabilidade.

Evidencia-se necessário conhecer e interpretar os documentos legais que norteiam a educação e, mais especificamente, as diretrizes que orientam o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas do DF. No caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conhecê-la indica ainda condição de participação nas discussões sobre a educação nacional, uma vez que ela tem sido tema de constantes debates ao longo dos últimos anos, além de já estar vigência há mais de uma década.

Nos dispositivos legais acima citados está proposto um novo olhar para o processo de avaliação incluindo a recuperação das aprendizagens dos estudantes: ela deixa de ser concebida apenas como uma testagem, uma medição de conhecimentos realizada a partir de instrumentos e procedimentos que tomam grande parte do tempo do professor e não contribuem para o progresso das aprendizagens escolares, para se tornar uma “prática facilitadora do processo de autoconhecimento e de desenvolvimento do aluno.” (SOUZA, 1997).

Cury (1997) amplia esse conceito ao analisar a Lei 9394/96, e afirmar que *“será à luz da cidadania ativa e do pleno desenvolvimento do educando como pessoa, que a avaliação operacional do rendimento escolar deve ser considerada e efetivada”*.

As Diretrizes de Avaliação da SEDF (2008) caminha no mesmo sentido ao afirmar que *“Espera-se, portanto, que o processo de avaliação desvele ao aluno o que ele aprende e como ele aprende, para que o mesmo desenvolva a confiança em sua forma de pensar, de analisar e de enfrentar novas situações.”*.

Avaliar desse modo implica oportunizar ao aluno que não atingiu o desempenho esperado ao longo de um determinado período, tenha a oportunidade de vivenciar situações que lhe permitam aprender o que ainda não tinha aprendido.

Desenvolvida dessa forma, a recuperação das aprendizagens pode constituir um processo com condições de contribuir para evitar que o aluno seja submetido à

“humilhação, vergonha, retraumatização. O caminho não é desqualificar, mas sim, acolher e qualificar.” (Luckesi, 2003).

Percebemos que a professora pesquisada, por suas declarações e pelas respostas ao questionário aplicado, embora não tenha o objetivo de desqualificar ou rebaixar o aluno, ainda realiza suas avaliações nos moldes tradicionais até então existentes, o que para Hoffmann (2001) ainda é *“uma prática avaliativa classificatória e eliminatória”*.

Ao ser questionada (Apêndice 1, itens 9 ao 15) sobre os instrumentos e procedimentos avaliativos de que tem feito uso em sua prática cotidiana, suas respostas revelaram:

- b. Com relação aos instrumentos que tem utilizado no processo de avaliação/recuperação das aprendizagens dos estudantes, revelou utilizar pela ordem que considera ser, para ela, de maior importância: provas objetivas, provas dissertativas e por último as anotações feitas pelos alunos em seus cadernos.*
- c. Sobre a elaboração dos instrumentos avaliativos declarou que raramente passavam pela análise da coordenação pedagógica, baseando-se unicamente no planejamento bimestral da disciplina, e que eram aplicados no decorrer de todo o ano letivo.*
- d. No que concerne à sua prática cotidiana em sala de aula, afirmou que ela tinha relação direta com o número de alunos (36-trinta e seis) e com o tempo disponível para a apresentação do conteúdo a ser ministrado.*

Quanto à forma de seleção e elaboração de instrumentos de avaliação declarados pela docente interlocutora do estudo, Luckesi (2003) nos diz que um dos grandes entraves na práxis do professor é confundir o que são instrumentos de avaliação e o que são instrumentos para a coleta de dados para a avaliação. Luckesi (2003) afirma ainda ser válida a aplicação de todos os instrumentos. Contudo, alerta que devemos observar se são adequados ao momento e aos objetivos propostos não podendo constituir meros objetos para cumprimento de um planejamento, seja ele que periodicidade tenha.

Embora a professora participante do estudo não tenha esclarecido que utilizava, concomitantemente, os instrumentos e procedimentos avaliativos por ela citados, vale ressaltar a importância dessa prática a fim de coletar o maior número de informações possível sobre a situação de aprendizagem de cada estudante e atendê-los segundo suas necessidades.

Quanto à elaboração dos instrumentos, a apreciação pela equipe de coordenação e/ou do coletivo de professores poderia constituir uma prática salutar uma vez que provavelmente resultaria em materiais de maior qualidade. Além disso, essa não é uma medida que caracterize a incapacidade técnico-pedagógica da professora.

Sant'Anna (1995) diz que *“a discussão em grupo é uma forma cooperativa de desenvolver habilidades mentais através de uma reflexão sistemática”*. Mais à frente, ainda na mesma obra, a autora reforça este posicionamento ao afirmar *“que o caráter de subjetividade que envolve a avaliação, a avaliação conjunta, integrada, dá maior objetividade à mesma”*.

Ao ser questionada (Apêndice 1, itens 16 ao 18) sobre a recuperação da aprendizagem dos alunos que não obtiveram sucesso no processo avaliativo, suas respostas revelaram que:

- a. *Quanto ao atendimento aos alunos que não obtiveram o mínimo legal previsto para cada bimestre segundo o Regimento Escolar das Instituições Públicas do Distrito Federal (ano) disse que aplicava a ele um novo teste ou prova, depois de alguns dias após a prova inicial, para que o aluno pudesse ter “um novo tempo” (grifo nosso) para estudar;*
- b. *A entrevistada afirmou que via a recuperação da aprendizagem como mais um instrumento para que o aluno pudesse atingir o mínimo legal, como também o cumprimento de uma obrigação estabelecida por lei.*

Quanto à recuperação da aprendizagem oferecida aos alunos que não atingiram o mínimo estabelecido legalmente, a professora demonstrou que a realiza muito mais para cumprimento de fins burocráticos do que para propiciar ao aluno aprendizagens ainda não adquiridas. As declarações da docente permitem inferir que sua preocupação ainda está voltada à valorização dos acertos dos estudantes

em detrimento da importância que os erros podem nos revelar. Poderia ser de grande valor que a professora oportunizasse aos alunos compreender onde errou e porque errou, dando-lhe a chance de refazer seus caminhos e diminuir os erros no futuro. Contrário a essa percepção falseada do erro, Luckesi (1995, p, 58) defende que ele constitui

um suporte para a auto compreensão, seja pela busca individual (na medida em que me pergunto como e por que errei), seja pela busca participativa (na medida em que outro – no caso da escola, o professor – discute com o aluno, apontando-lhe os desvios cometidos em relação ao padrão estabelecido).

Em nenhum momento da entrevista a docente se referiu à necessidade de rever o próprio trabalho em prol dos estudantes. Isso significa que o processo de recuperação das aprendizagens dos alunos também deveria ser também uma oportunidade para o professor se questionar quanto ao que está cobrando e quanto à forma que está ensinando, ou seja, levá-lo a refletir se sua forma de trabalho está sendo adequada às condições de aprendizagem e interesse de cada estudante, uma vez que nem todos avançam ao mesmo tempo e ritmo. Cada um tem o seu tempo de aprendizagem.

5.2 Questionário aplicado aos alunos:

Os alunos que participaram da pesquisa tinham faixa etária compreendida entre os 11 e 14 anos de idade. Quatro deles estavam repetindo a série/ano pela primeira vez e uma pela terceira vez. As respostas desses estudantes desvelaram os seguintes resultados:

- *20% dos alunos concordavam que as aulas de recuperação eram boas e a professora explicava bem a matéria.*
- *10% alegaram que a aula de recuperação não era boa e a professora não explicava bem a matéria.*
- *70% alegaram que consideravam parcialmente boas, tanto a aula de recuperação quanto a atuação da professora.*

- 95% dos alunos (quase a totalidade) alegaram que as provas de recuperação eram marcadas com antecedência e de acordo com o conteúdo dado/estudado.
- 85% dos alunos afirmaram que uma vez aplicada a prova de recuperação, a professora não mais explicava o conteúdo dado, nem mesmo aqueles em que eles continuaram demonstraram dificuldades.
- 30% dos alunos declararam que a professora apresentava grande quantidade de conteúdos e que o tempo para estudar era pouco.
- 60% dos alunos acreditavam que, do modo como era realizada, a recuperação das aprendizagens não estava surtindo efeito para eles.
- Com relação aos instrumentos adotados para avaliá-los visando recuperar suas aprendizagens, os alunos revelaram que muitas vezes eram os mesmos já utilizados para a avaliação do bimestre, ou seja, a professora repetia a prova realizada anteriormente.
- Todos os alunos afirmaram que eram parcialmente informados quanto aos seus direitos legais sobre a avaliação e sobre o processo de recuperação da aprendizagem;

As respostas dos estudantes permitem inferir que os alunos também avaliam seus professores, o que poderia ser produtivo se, a partir dessas análises, os professores revisitassem suas práticas a fim de reorientar o seu trabalho em atendimento às necessidades dos alunos. Soares (2011, p. 197) confirma a necessidade de dar voz aos alunos quando assegura que

Dar voz aos sujeitos que se encontram hoje emudecidos perante a escola pela valorização de um saber único considerado legítimo seria, portanto, a oportunidade de explorar contradições e reforçar possibilidades de construir uma educação que atenda ao interesse de todos. Reunir tais condições em uma organização escolar provavelmente implicaria em viabilizar nesse espaço um ensino significativo a ponto de envolver os alunos e conduzi-los à autonomia de fazeres e saberes escolares e sociais.

Chamou a atenção o fato dos estudantes mencionarem apenas a prova como instrumento utilizado pela professora para verificar se eles haviam recuperado suas aprendizagens, especialmente quando essa já havia sido utilizada anteriormente e

não ser analisada posteriormente com os estudantes. Esse modo de proceder pode ser indicativo de certo descrédito quanto às possibilidades de progresso dos estudantes e do desenvolvimento de um processo avaliativo fortemente atravessado pelo viés classificatório.

Inicialmente porque

a prova torna-se um mecanismo equivocado quando é usado como único procedimento de avaliação, assumindo função classificatória. Isso acontece sempre que os resultados por ela fornecidos servem tão somente para a atribuição de nota, sem que o aluno tenha chance de aprender o que ainda não aprendeu. Na perspectiva classificatória, a nota que resulta da prova é mantida. (VILLAS BOAS, 2008, p. 91)

Ao tomar a prova como instrumento de avaliação desassociada de outros procedimentos que auxiliem a percepção, por parte da professora, das condições de aprendizagem dos estudantes e sua aplicação como procedimento final do processo de recuperação, a professora indica ter encerrado as chances desses estudantes de continuar aprendendo, classificando-o como inapto ou incapaz de seguir adiante.

Os próprios alunos confirmaram a inadequação do processo de recuperação desenvolvido na escola pesquisada quando declararam que ela não atendia ao propósito de recuperar suas aprendizagens. Afirmaram ainda desconhecer ou conhecer parcialmente os direitos que tinham frente ao processo avaliativo a que eram submetidos, sugerindo conformidade diante das imposições estabelecidas pela instituição ou pelos professores em particular.

A aceitação passiva das determinações escolares pelos estudantes sugere uma reprodução, pela escola, do meio social em que se encontra inserida, ensinando-os valores de submissão e subordinação. Essa reprodução não se efetiva sem resistências, porém é ainda muito comum no seio das escolas. Segundo André,

O professor organiza o trabalho realizado com os estudantes segundo normas estabelecidas pela gestão da escola: quanto a horários, disciplina, período para a realização de provas e entrega de resultados, dia e horário de reunião com pais, eventos a serem comemorados, participação da escola em acontecimentos da comunidade, uso de materiais didáticos, reuniões pedagógicas e de conselho de classe etc. Essas normas costumam ser comunicadas aos professores e pais sem passarem por processo de reflexão e análise, o que vai redundar em relações e ações burocratizadas, repetitivas, cristalizadas. Essa estrutura centralizadora e impermeável reproduz-se na sala de aula, onde o professor determina a disposição física dos alunos na classe, o uso do tempo de aula, a sequência de atividades, o direito à fala, o que vai ensinar, a quem vai dedicar mais atenção, o que vai fazer parte da avaliação etc. (1990, p. 68).

A autora refere-se, entre outros fatores, ao direito à fala, pelo estudante, que é ou não concedida, de acordo com as condições estabelecidas pelo professor. Vale aqui destacar mais uma vez o valor das opiniões dos alunos para a melhoria do processo educacional, por meio das considerações de Rudduck & Flutter (2007, p. 107, tradução nossa) ¹⁶ quando nos lembram de que “para controlar a melhora escolar, temos que ver os centros sob a perspectiva dos alunos e isso supõe sintonizar com suas experiências e ideias e criar um novo papel para eles como participantes ativos de sua própria aprendizagem”.

Isto nos revela que a educação, e conseqüentemente, o processo de avaliação e recuperação das aprendizagens são práticas que precisam ser discutidas no âmbito das escolas, não só quanto às concepções que permeiam esses processos, mas também quanto às possibilidade de operacionalização, a fim de que se torne realmente um processo de intervenção junto ao aluno para que ele progrida em suas aprendizagens.

5.3 Observações:

Durante o período de realização da pesquisa foram realizadas quatro visitas para observação dos alunos em sala de aula, em momentos declarados pela professora como de “recuperação”. Foi possível perceber que, apesar do esforço em tentar oferecer esta oportunidade aos alunos, as atividades propostas eram semelhantes ao que era oferecido no dia-a-dia normal de aula. Apenas em uma oportunidade foi observada a tentativa de trabalhar diversificadamente, oferecendo atividades diferentes para cada grupo formado por ela.

Vale lembrar a necessidade de adoção, por parte dos professores de medidas pedagógicas interventivas adequadas às condições de aprendizagem de cada estudante. Recuperar aprendizagens implica a necessidade de intervenções compreendidas como “ato pedagógico fundamental no sentido da problematização dos conhecimentos produzidos pelo educando, num dado momento, em sua

¹⁶ “Para controlar la mejora escolar, tenemos que ver los centros desde la perspectiva de los alumnos y eso supone sintonizar con sus experiencias e ideas y crear um nuevo papel para ellos como participantes activos en su propio aprendizaje” (RUDDUCK & FLUTTER, 2007, p. 107).

experiência de vida, desafiando-o à ampliação desses conhecimentos” (FREITAS, 2005, p.80).

Nesse sentido, a simples repetição de um caminho já trilhado, porém malsucedido, dificilmente conseguirá contribuir para modificar as condições de aprendizagem em que se encontram os estudantes, estejam eles ou não de recuperação.

No entanto, a observação realizada na turma permite inferir que o quantitativo de alunos em sala pode constitui um dos fatores limitantes da atuação da docente de modo a atender as necessidades de cada estudante. O número total de alunos atendidos pela professora é de 210, sendo uma média de 35 alunos por turma. Esse dado aliado ao número de aulas que ministra semanalmente leva a docente a desenvolver as atividades de recuperação durante o período de aulas normais, dificultando uma atuação mais eficiente de sua parte. Desse modo, as disfunções desse processo indicam ainda a necessidade de revisões quanto à própria estrutura da SEDF no que se refere à distribuição de carga horária dos professores.

5.4 Análise dos registros avaliativos:

Ao final de cada bimestre a escola, por meio da secretaria, expedia o boletim escolar que era entregue para todos os alunos. Era também emitido um relatório geral do rendimento escolar de cada turma que era apresentado aos pais e alunos, durante a reunião de pais realizada bimestralmente. Essa exposição era feita basicamente por meio de dados estatísticos e isenta de discussões mais amplas sobre os “porquês dos resultados”. (grifo nosso)

Constatamos que eram instrumentos que continham informações que poderiam ser utilizadas, não só pelas famílias reestruturarem suas ações, mas também pelos professores que poderiam, a partir deles, repensar e reelaborar suas práticas de forma a promover o progresso das aprendizagens dos estudantes.

No entanto, percebeu-se que isso não era feito. O que ocorria era que apesar dos objetivos serem os mesmos, até mesmo dentro de uma área de estudo cada professor trabalhava de forma e com conteúdos diferentes. O que percebemos é que cada professor já traz o seus conceitos, seus resultados, apenas comunicando aos demais o resultado já pronto.

Faltava ai o que Sant'Anna (1995) chama de “*cooperatividade na avaliação de cada área de estudo ou disciplina*”.

Percebeu-se ainda por intermédio da análise de tais documentos que o resultado ali apresentado não evidenciava uma melhoria significativa no desempenho dos estudantes ao longo do ano. Esse dado indica haver uma lacuna entre os resultados evidenciados no boletim escolar, advindos da avaliação realizada pela professora, e as expectativas quanto ao conhecimento a ser construído pelos alunos. Esse dado pode ser um indicativo da justificativa quanto ao crescente número de alunos em recuperação a cada ano.

Desarticulação que se estende ao processo de recuperação, que muitas vezes constata que o aluno apresentou ganhos significativos, mas que não podem ser registrados adequadamente nos documentos legais por força de instruções normativas da SEDF. O preenchimento do diário de classe do professor que atua nas séries finais do ensino fundamental e também no ensino médio não tem campos que permitem um registro adequado deste avanço do aluno e muita vez acontece de se ter registros desconectados da realidade.

Prática esta que vai de encontro ao que afirma Hoffmann (2001), que diz que é “*compromisso da escola explicar seus princípios, fundamentos,... ajustar propostas pedagógicas*”. A mesma autora considera ainda que os registros de avaliação são “instrumentos metodológicos essenciais ao acompanhamento efetivo dos alunos pelos professores e pela instituição”.

Ora, o que a autora acima nos cobra não é apenas um compromisso ao contrato didático firmado entre escola e família, mas clareza, fidedignidade dos registros ao que realmente vem ocorrendo na prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa resultou da inquietude por parte do pesquisador diante do rendimento escolar de grande parte de nossos alunos que, anos após anos tem se evidenciado insatisfatório, causando danos não só para os próprios estudantes, mas também para a própria sociedade que arca com os prejuízos de uma educação pública ainda deficitária e excludente.

A educação deve ser vista e compreendida como “... *um direito da personalidade, decorrente da simples existência do ser humano...*” (Machado Junior, 2003). Nesse contexto, insere-se a avaliação como uma das principais premissas do processo educacional.

Um aspecto que sempre chamou a atenção a esse respeito e motivou a realização desse estudo, foi a existência do conhecido **processo de recuperação da aprendizagem** (grifo nosso) respaldado legalmente pelos órgãos centrais, ou seja, pelas secretarias de educação, sejam elas municipais, estaduais ou federais.

A pesquisa indicou que, embora os sistemas de ensino apresentem diretrizes que orientam para uma prática pedagógica que inclua a avaliação formativa dos estudantes, a falta de condições estruturais e organizativas, tais como: a quantidade excessiva de alunos em sala de aula nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e a capacitação em serviço dos profissionais da educação ainda incipiente dificultam a realização de um ensino de qualidade que inclua o desenvolvimento de um processo avaliativo formativo. Além disso, as orientações dadas pelos órgãos centrais para o cálculo das médias bimestrais, finais e de recuperação das aprendizagens indicam haver ainda, por parte dos órgãos centrais, grande preocupação quanto aos aspectos quantitativos da avaliação, ou seja, quanto aos rendimentos pontuais evidenciados pelos estudantes em detrimento da qualidade do processo de ensino e, em consequência, do avanço de suas aprendizagens.

Um importante aspecto evidenciado no estudo refere-se aos resultados dos estudantes expressos por meio dos boletins individuais e do relatório geral do rendimento escolar de cada turma que indicou não estar havendo significativo

avanço de suas aprendizagens, podendo estar assim, contribuindo para o crescente número de alunos em recuperação.

O estudo evidenciou ainda que, ao desconsiderar parte significativa das representações dos alunos a respeito do processo avaliativo a que são submetidos, incluindo a recuperação de suas aprendizagens, a escola perde a oportunidade de contar com valiosas contribuições para o aprimoramento dos trabalhos que desenvolve.

A partir do momento em que o professor compreender a importância da avaliação como um recurso que possibilita reorientar sua prática a partir da análise dos resultados evidenciados pelos alunos por meio do uso de diversificados instrumentos/procedimentos avaliativos, o atual processo de recuperação tem grandes chances de se extinguir pouco a pouco ou mesmo ser ressignificado.

A inquietude do período inicial desse estudo transformou-se ao final em grande preocupação, não só pelos resultados alcançados, mas pelas reflexões que emergiram diante da retrospectiva que fiz de meus quase trinta anos de exercício do magistério: Eu dei aulas? Eu simplesmente medi o conhecimento dos meus alunos ou realmente ensinei, avaliando-os e formando-os não para o exercício acadêmico, mas para o exercício de viver? Na impossibilidade de responder a essas questões ficam como questões norteadoras de um próximo trabalho investigativo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como Preparar Trabalhos para Cursos de Pós Graduação**. São Paulo. Editora Atlas, 1999.

ANDRÉ, Marli D. A. **A avaliação da escola e a avaliação na escola**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 74, p. 68-70, agosto 1990.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lex: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.I.;

CONSELHO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. CEB/CNE. **Parecer CEB/CNE 12/1997**. Brasil Disponível em http://portai.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf, acessado entre março/2012 e dezembro/2012;

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Resolução 01/2012-CEDF**, Brasília. Disponível em <http://www.conselhodeeducacaodf.com.br/documentos/resolucoes/resolucoes/Resolucoes2Q12/RESOm%C3%87%C3%830%20n%C2%BA%20I-2012-CEDF%20%20Estabelece%20normas%20para%20Qo%20Sistema%20de%20Ensino%20do%20Distrito%20Federal.pdf>. Acessado entre março/2012 e dezembro/2012

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB – Ranços e Avanços**. 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 5ª ed. Brasília: 2009. Disponível em <http://antigo.se.df.gov.br/sites/400/402/00002676.pdf>, acessado entre março/2012 e dezembro/2012.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Pedagógicas**, Brasília, 2008. Disponível em http://www.se.df.gov.br/wp-33_content/uploads/pdf_se/publicacoes/diretrizes_pedagogicas.pdf, acessado entre março/2012 e dezembro/2012.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e da Aprendizagem para a Educação Básica**. Brasília, 2008. Disponível em http://www.se.df.gov.br/wpcontent/uploads/pdf_se/publicacoes/diretrizesavaliacao.pdf acessado entre março/2012 e dezembro/2012.

FREITAS, Ana Lucia Souza. **Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação**. In: ESTEBAN, M. T. *Escola, currículo e avaliação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das Ideias Pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **AValiação DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: estudos e preposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA:** relembando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2003.

MACHADO JUNIOR, César Pereira da Silva. **O direito à educação na realidade brasileira.** São Paulo: LTr, 2003.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso:** instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalho monográfico e artigos. Petrópolis, Vozes, 2008.

MOROZ, Melania; Gianfaldoni, Mônica Helena Tieppo. **O processo de pesquisa:** iniciação. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª ed., 2006.

RUDDUCK, Jean; FLUTTER, Júlia. ***Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado.*** Trad. Pablo Manzano Bernárdez. Madrid-PT: S.L. Ediciones Morata, 2007.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica:** guia para eficiência nos estudos. São Paulo, Atlas, 1979.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: como avaliar?:** critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Clóvis Roberto dos (org.). **Avaliação Educacional:** um olhar reflexivo sobre sua prática. São Paulo: Avercamp, 2005.

SANTOS, João Almeida; PARRA FILHO, Domingos. **Metodologia científica.** São Paulo: Futura, 1998.

SOARES, Enilvia R.M. **O Dever de Casa no Contexto da Avaliação das Aprendizagens.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília-DF: 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **AVALIAÇÃO:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 1ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários.** São Paulo: Atlas, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

APÊNDICE 1



Universidade de Brasília – UnB

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

Disciplina: Orientação de Monografia

Professor Coordenador: Edileuza Fernandes da Silva

Professora Tutora: Enilvia Rocha Morato Soares

Cursista: Gilberto Alves Barbosa

QUESTIONÁRIO PARA (O) A PROFESSOR (A)

Car(o) a professor(a),

Conforme informado anteriormente, esse questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Pós-graduação em Coordenação Pedagógica Universidade de Brasília e a sua colaboração é importantíssima. Aqui você encontrará questões relacionadas à avaliação das aprendizagens dos estudantes da turma de 7º ano em que atua, em especial, quanto ao processo de recuperação do qual participam aqueles que não conseguem evidenciar o mínimo legal estabelecido para cada bimestre e/ou ano letivo.

Trata-se de uma pesquisa, portanto não existem respostas certas ou erradas. O importante é a sua opinião sincera. Procure responder todo o questionário, lembrando que não é necessário se identificar e que suas respostas serão mantidas em sigilo.

Desde já agradeço sua contribuição.

Para começar, preciso conhecê-lo (a) melhor. Para isto, será necessário obter alguns de seus dados pessoais. Mas lembre-se: **não** é necessário identificar-se.

- 1) Idade: ____ anos
 2) Sexo: () Masculino () Feminino
 3) Grau de escolaridade:

a)	<input type="checkbox"/>	Graduação
b)	<input type="checkbox"/>	Especialização
c)	<input type="checkbox"/>	Mestrado
d)	<input type="checkbox"/>	Doutorado/Pós-Doutorado

- 4) Tempo de docência: ____ anos.
 5) Tempo de atuação na SEDF ____ anos.
 6) Tempo de atuação na atual escola: ____ anos
 7) Tempo de atuação nas séries/anos finais do Ensino Fundamental: ____ anos.

Em seguida serão apresentadas algumas questões referentes à sua prática pedagógica:

- 8) Os documentos norteadores do processo avaliativo desenvolvido nas escolas vinculadas à SEDF estão abaixo relacionados. Quais deles você conhece e em que nível de aprofundamento?

Documento	Não conheço	Parcialmente	Conheço bem
a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96			
b) Diretrizes Pedagógicas da SEDF			
c) Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação do DF			
d) Currículo Experimental para o Ensino Fundamental – versão 2010 (em uso)			
e) Regimento Escolar			
f) Resolução 01/2013 – CEDF			

- 9) Considerando os documentos norteadores acima mencionados e sua experiência profissional, como você classifica o tipo avaliação que tem utilizado em sala de aula com seus alunos?

a)	<input type="checkbox"/>	Classificatória
b)	<input type="checkbox"/>	Formativa
c)	<input type="checkbox"/>	Outras

- 10) Enumere, considerando a frequência com que utiliza, que instrumentos e/ou procedimentos você mais tem adotado para avaliar as aprendizagens dos estudantes?

a)	<input type="checkbox"/>	Prova Objetiva
----	--------------------------	----------------

b)	<input type="checkbox"/>	Prova Dissertativa
c)	<input type="checkbox"/>	Prova com consulta
d)	<input type="checkbox"/>	Prova Oral
e)	<input type="checkbox"/>	Portfólio
f)	<input type="checkbox"/>	Observação
g)	<input type="checkbox"/>	Debates
h)	<input type="checkbox"/>	Autoavaliação
i)	<input type="checkbox"/>	Outros

11) Depois de aplicados e analisados, os instrumentos e/ou procedimentos avaliativos são discutidos com os estudantes?

☐ Sim ☐ Não ☐ Nem sempre

12) Você costuma utilizar os mesmos instrumentos e/ou procedimentos avaliativos ao longo do ano letivo?

☐ Sim ☐ Não ☐ Nem sempre

13) Os instrumentos e/ou procedimentos avaliativos que você utiliza em sua prática pedagógica cotidiana, passam por discussão com outros colegas de sua área de conhecimento?

☐ Sim ☐ Não ☐ Nem sempre

14) Os instrumentos e/ou procedimentos avaliativos que você utiliza em sua prática pedagógica cotidiana, passam por discussão com o coordenador de sua área de conhecimento e/ou pela supervisão pedagógica existente em sua instituição de ensino?

☐ Sim ☐ Não ☐ Nem sempre

15) Que dificuldades você tem encontrado na prática cotidiana para avaliar de acordo com a proposta pedagógica de sua escola? Enumere considerando os obstáculos que mais te afligem:

<input type="checkbox"/>	Tenho muitos alunos em sala de aula e são muitas provas para corrigir
<input type="checkbox"/>	O tempo que disponho para aplicar as provas e fazer a sua correção é pouco
<input type="checkbox"/>	Os alunos não tem estudado o suficiente e não compreendem o processo e sua importância
<input type="checkbox"/>	O conteúdo dado é em sala à vezes não bate com o que é estabelecido no currículo

- 16) Sabe-se que nem todos os alunos obtêm o sucesso nas avaliações que realizam e, por isso, não alcançam a nota mínima legalmente estabelecida para o bimestre ou ano letivo. Qual tem sido a sua dinâmica para o atendimento daqueles que, por esse motivo, são encaminhados à recuperação? Marque as alternativas considerando a ordem das ações que costuma priorizar:

<input type="checkbox"/>	Monto grupos de estudo por “dificuldade apresentada”;
<input type="checkbox"/>	Sigo normalmente o conteúdo, acreditando que com mais leitura e esclarecimentos eles irão se recuperar para a próxima avaliação;
<input type="checkbox"/>	Aplico outra vez a mesma avaliação para ver se agora eles melhoraram;
<input type="checkbox"/>	Não tenho tido tempo para aplicar outras avaliações;

- 17) Sabemos que a recuperação da aprendizagem, antes de ser mais um instrumento que o professor pode utilizar para a melhoria do desempenho do aluno, é um direito do aluno e um dever da instituição informá-lo desta condição. O projeto político pedagógico de sua instituição contempla este direito?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não li ainda o ppp de minha instituição
<input type="checkbox"/>	Ele ainda não foi apresentado pela equipe gestora em sua totalidade.

- 18) O que você entende por “Recuperação da Aprendizagem”?

<input type="checkbox"/>	Apenas mais um instrumento a ser aplicado para o aluno atingir o mínimo legal estabelecido em lei
<input type="checkbox"/>	Mais uma oportunidade para o aluno tentar aprender aquilo que não conseguiu durante o bimestre avaliado
<input type="checkbox"/>	Apenas o cumprimento de um dispositivo legal
<input type="checkbox"/>	Uma nova oportunidade para o professor rever seus procedimentos e tentar modificar o seu planejamento e sua atuação perante os alunos e os objetivos a serem alcançados

APÊNDICE 2



QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

Prezados estudantes,

Conforme informado anteriormente, esse questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Pós-graduação em Coordenação Pedagógica Universidade de Brasília e a sua colaboração é importantíssima. Aqui vocês encontrarão questões relacionadas à avaliação de suas aprendizagens escolares, em especial, quanto ao processo de recuperação do qual participam aqueles que não conseguem evidenciar o mínimo legal estabelecido para cada bimestre e/ou ano letivo.

Trata-se de uma pesquisa, portanto não existem respostas certas ou erradas. O importante é a sua opinião sincera. Procure responder todo o questionário, lembrando que não é necessário se identificar e que suas respostas serão mantidas em sigilo.

Desde já agradeço sua contribuição.

1. Idade: ____ anos
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Qual a sua condição como aluno da série/7º ano?
() Novo () Repetente
Se repetente, por quantos anos? _____
4. Com base nas aulas de Português que você teve até agora, responda aos itens abaixo, marcando com um “x” a opção com o qual você se identifica:

	Concordo	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo
As aulas tem sido excelentes				
A professora sabe explicar a matéria				
Os procedimentos utilizados para avaliar são elaborados de acordo com o conteúdo estudado				
A professora marca as atividades que serão mensuradas com antecedência				
Após a análise destas atividades a professora explica novamente os conteúdos não assimilados				

5. Qual tem sido a sua maior dificuldade no estudo do componente Língua Portuguesa este ano. Marque em ordem de importância.

<input type="checkbox"/>	Não tenho tido tempo para estudar
<input type="checkbox"/>	O conteúdo que vi no ano anterior não me dá “base” para acompanhar os colegas neste ano.
<input type="checkbox"/>	Acho a sala de aula muito “cheia” e perco a concentração
<input type="checkbox"/>	A professora dá muito conteúdo e tenho outras matérias para estudar...

6. Você acredita que as atividades para recuperação do baixo rendimento escolar apresentado pelos alunos tem tido efeito satisfatório para eles?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Em parte

7. Você foi informado, no início do ano letivo e também no decorrer dos bimestres que você não apenas tem direito às avaliações do rendimento escolar, mas que também tem direito ao processo de recuperação caso não atinja o mínimo legal necessário?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Em parte